



Julio 2019 - ISSN: 1989-4155

CARACTERIZAÇÃO DE PESQUISAS ACADÊMICO- CIENTÍFICAS SOBRE PRÁTICAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PUBLICADAS EM PERIÓDICOS NACIONAIS ENTRE 2006 E 2018

Kassiana da Silva Miguel¹

Doutoranda da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Paraná/Brasil
kassianamiguelunioeste@gmail.com

Eduardo Adolfo Terrazzan²

Docente da Universidade Federal de Santa Maria/Rio Grande do Sul/Brasil
eduterranec@ymail.com

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Kassiana da Silva Miguel y Eduardo Adolfo Terrazzan (2019): "Caracterização de pesquisas acadêmico- científicas sobre práticas docentes da educação básica, publicadas em periódicos nacionais entre 2006 e 2018", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (julio 2019). En línea:

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/07/praticas-docentes-basica.html>

RESUMO

Nas últimas décadas, diversas pesquisas acadêmico-científicas foram publicadas a respeito de práticas docentes em diferentes níveis, visando às reflexões e aos apontamentos nesse contexto. Diante disso, o presente trabalho teve como objetivo caracterizar a produção acadêmica sobre práticas docentes de professores da Educação Básica, em termos de objetivos de pesquisa. Foram analisados 13 periódicos reconhecidamente importantes na área de Ensino e Educação, com avaliação A1 (Qualis-CAPEs), entre 2006 e 2018. Para tanto, um ou mais dos 12 termos de busca pré-estabelecidos deveriam estar presentes como critério de seleção, no título, no resumo e/ou nas palavras-chave. No total, foram definidos e caracterizados 19 artigos de natureza empírica. Os resultados apontam que, no período analisado, além de haver poucos trabalhos publicados, ainda necessitam de maior aprofundamento quanto aos aportes teórico-conceitual e teórico-metodológico sobre o tema em questão.

Palavras-chave: Pesquisas acadêmico-científicas- Professores- Práticas Docentes- Educação Básica- Periódicos- Ensino.

CARACTERIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA Y CIENTÍFICA SOBRE PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA, PUBLICADO EN PERIODOS NACIONALES ENTRE 2006 Y 2018

RESUMEN

En las últimas décadas, se han publicado varias investigaciones científico-académicas sobre las prácticas docentes en diferentes niveles, aspirando a consideraciones y apuntes en este contexto. Por lo tanto, el presente estudio tuvo como objetivo caracterizar la producción académica sobre las

¹Doutoranda em Educação em Ciências e Educação Matemática.

²Doutor em Educação.

práticas docentes de los profesores de educación básica, en términos de objetivos de investigación. Se analizaron un total de 13 periódicos reconocidas en el área de Enseñanza y Educación, con evaluación A1 (Qualis-CAPEs), entre 2006 y 2018. Para eso, uno o más de los 12 términos de búsqueda preestablecidos deben estar presentes como criterios de selección, en el título, en el resumen y / o en las palabras clave. En total, se definieron y caracterizaron 19 artículos de carácter empírico. Los resultados indican que, en el período analizado, además de tener pocos trabajos publicados, todavía necesitan de mayor profundidad en cuanto a las aportaciones teórico-conceptuales y teórico-metodológicas sobre el tema en cuestión.

Palabras clave: Investigación científico-académica – Profesores- Prácticas docentes - Educación básica – Periódicos – Enseñanza.

DESCRIPTION OF ACADEMIC-SCIENTIFIC RESEARCHES ON TEACHING PRACTICES AT BASIC EDUCATION, PUBLISHED IN NATIONAL PERIODICS FROM 2006 TO 2018

ABSTRACT

During the last decades, several academic-scientific researches have been published concerning teaching practices at different levels, aiming at reflecting and pointing out in this context. Therefore, this study aimed at characterizing the academic production on teaching practices of Basic Education teachers and their goals on research.

Keywords: Academic-scientific research- Teachers- Practicing Teachers- Basic Education- Periodicals- Teaching. Thirteen well-known journals in Teaching and Education field, with A1 (Qualis-CAPEs) evaluation, were analyzed from 2006 to 2018. Thus, one or more of the 12 pre-established search terms should be present as a selection criterion on title, abstract and/or keywords. Finally, 19 papers of an empirical nature were defined and characterized. The results indicate that, during the period of analysis, in addition to having few published papers, they still need to go deeper in terms of theoretical-conceptual and theoretical-methodological contributions regarding the subject in analysis.

Palavras-chave: Pesquisas acadêmico-científicas- Professores- Práticas Docentes- Educação Básica- Periódicos- Ensino.

1. AS PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REDE COMPLEXA

Ao longo dos últimos anos, no âmbito das pesquisas acadêmicas e discussões sobre a educação, muitas foram as reflexões a respeito da formação de professores e de suas práticas. Considerando que a prática docente ocorre em um contexto escolar complexo, que permeia várias instâncias políticas e ideológicas, e que a escola possui uma formação, organização, condicionamentos e recursos comuns (TARDIF, 2014), acreditamos que pensar sobre os saberes docentes se torna promissor para pensar as práticas escolares e, principalmente as práticas docentes. Partindo desse pressuposto, vislumbra-se como foco central de nossas indagações a formação continuada, a fim de evidenciar algumas considerações a partir da constatação de que esta não tem um fim específico, mas vem somar com vivências e reflexões sobre a prática em sala de aula. Dessa forma, desdobraremos em nossas reflexões sobre a formação profissional, munidos de arcabouço teórico pertinente, culminando com reflexões acerca do desenvolvimento profissional de professores, percebido enquanto função que um sujeito pode exercer em determinado domínio.

Compreende-se, que, pensar em educação pressupõe pensar a formação de professores e a prática docente com qualidade. Para tanto, se faz necessário entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes, saber este que não pode ser desvinculado das outras dimensões do ensino, de sua profissionalidade, de sua formação e de sua epistemologia da prática, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas, considerando o lócus de trabalho do professor (GARCIA, 1997).

Atualmente, vivenciamos um contexto educacional com mudanças consideráveis no Brasil, em que há uma grande valorização da produtividade, da competitividade nos diversos segmentos da vida humana, inclusive na educação. Quando se pensa na educação do século XXI, apreende-se que a mesma deve acompanhar o processo de mudanças que a sociedade exige como contribuição para a formação de um novo sujeito. O conhecimento é um diálogo, é uma expressão de liberdade, na medida em que se tem consciência de uma leitura crítica da realidade, onde a reflexão deve ser um constante devir, na perspectiva de indagação e de buscar com a imaginação, sem acordo com

resposta estanques e únicas. É esse contexto de reflexões e, de certa maneira, de preocupações com a Formação Continuada de professores em sua articulação com o trabalho docente, que é alvo de nosso interesse, pois se faz presente em discussões e pesquisas amplamente realizadas no âmbito educacional. Cabe ressaltar ainda que essas preocupações se referem de um lado a qualidade da formação de professores, e de outro ao processo de mudanças que a sociedade exige no mundo contemporâneo.

Pensando sobre as pesquisas acadêmicas, nos últimos anos, pesquisas sobre a formação de professores tem sido objeto de crescente atenção, principalmente desde a segunda metade do século XX, sendo vastamente discutidas, tanto em âmbito nacional, quanto internacional. Nesse viés, quando se aborda a formação de professores, pode estar adotando-se posições epistemológicas, ideológicas e culturais em relação ao ensino, ao professor e aos alunos. Logo, a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo (GARCIA, 1997). A partir dessa ideia, implica-se caminhar em duas direções diferenciadas e complementares, que diz respeito ao professor como aluno, e ao professor como docente. Em âmbito de pesquisa, significa dizer que o foco das investigações sobre essa temática pode ser conduzido para os processos formativos iniciais ou para aqueles da formação continuada. Não obstante, estes dois eixos não são excludentes, apenas delimitam campos, convergindo, algumas vezes, em perspectivas metodológicas diferenciadas na exploração de temáticas diversas.

As principais discussões sobre a formação de professores, em meados de 1980, eram motivadas por lutas e reivindicações que sinalizavam um novo tipo de currículo universitário, capaz de superar a racionalidade técnica, ainda em vigor na época como consequência de políticas públicas educacionais dos anos 60 e 70, agregadas a possibilidade de unir ainda mais a categoria profissional, tendo como bandeira de luta a valorização dos profissionais da educação e melhorias nas suas condições de salário e trabalho.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (LDB) nº 9394/96, até no final do século XX, existiram conferências e encontros mundiais sobre educação na busca por desmistificar os novos desafios educativos propostos pela globalização e pelas políticas neoliberais. Com isso, percebe-se que as políticas públicas para a formação de professores acompanham as mudanças do desenvolvimento econômico e social. Como afirma Kuenzer (1998),

As demandas de formação de professores respondem à configuração que se origina nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configuração oriunda das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de uma determinada correlação de forças. [...] cada etapa de desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas sociais e produtivos com base na concepção dominante (KUENZER, 1998, p. 116).

De acordo com Gama e Terrazzan (2007, p. 4-5) a formação de professores pode ser pensada como um processo que tem sua origem genuinamente situada no âmbito dos cursos de formação inicial e que deve se estender para o ambiente de trabalho mediante ações de formação continuada pressupondo-se, assim, a necessidade de uma forte articulação entre as instituições formadoras e os ambientes típicos de trabalho destes profissionais, as unidades escolares, desde que seja levado em consideração um equilíbrio entre os conhecimentos produzidos nestas duas instâncias e respeite suas naturezas distintas.

Não obstante, Garcia (1999) contribui para essa reflexão ao focar que a formação pode adotar diferentes aspectos, de acordo com o sentido que se atribui ao objeto da formação, ou a concepção que se tem do sujeito. Para esse autor a formação pode ser compreendida a partir de três aspectos: como função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber ser, que se referem, respectivamente, aos conceitos, aos procedimentos e às atitudes. Esta classificação corresponde às perguntas: “o que se deve saber?” “O que se deve saber fazer?” “E como se deve ser?” Com o desígnio de alcançar as capacidades propostas nas finalidades educacionais do sistema socioeconômico ou da cultura dominante. Ao passo que a formação como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa se realiza em decorrência de um processo de maturação interna e das possíveis experiências dos sujeitos. Por último, ao abordamos a formação

como instituição, nos referimos à organização da entidade que planeja e desenvolve as atividades de formação.

Diante do que foi exposto, é possível compreender que o conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas, mas tem sido recorrente associar o conceito ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Para Montero (2001), a formação de professores não deve se limitar aos anos iniciais de professores em formação, mas precisa voltar-se aos educadores já formados e colocados no ensino, fazendo com que estes possam passar por um processo de constante aperfeiçoamento, sempre expostos a novas ideias e aptos a levar inovações – principalmente tecnológicas – para as salas de aula em um período imediato.

Com base nestas informações, para Gama e Terrazzan (2007, p. 6) a formação continuada de professores vem sendo considerada, do ponto de vista oficial, como um mecanismo importante para a qualificação do ensino. Este fato pode ter sido um dos fatores motivadores para o crescente número de ações elaboradas nos últimos anos que visam esse tipo de formação, elaboradas e desenvolvidas em diferentes instâncias dos sistemas públicos de ensino. Para os autores, com relação ao crescimento do número de ações formativas, este também teve seus reflexos na pesquisa educacional, que não se furtou a buscar formas de compreensão sobre o desenvolvimento destes processos, resultando em um significativo número de trabalhos científicos apresentados em eventos importantes da área educacional, todos com foco de estudo na formação continuada, porém em diferentes regiões do país. As publicações decorrentes destes eventos compõem, assim, um rico acervo de informações e análises sobre os processos desse tipo de formação que vêm se desenvolvendo em diferentes contextos. No entanto, ainda são raros os trabalhos que visam construir um quadro geral que retrate o conjunto destas realidades e que permitam uma leitura integrada da problemática da formação continuada em âmbito nacional.

De acordo com Gama e Terrazzan (2007, p. 5) a formação continuada teve suas ações impulsionadas, no Brasil, a partir da década de 1990, período no qual se evidenciou uma grande explosão de propostas visando atingir os professores em serviço, nas diferentes instâncias dos sistemas públicos de ensino. Além disso, segundo Imbernón (2010), a maioria dos estudos relacionados à formação continuada passou de uma fase descritiva para uma fase mais experimental, em decorrência da difusão dos cursos de formação e do interesse político sobre o tema. Dessa forma, compreende-se que nas últimas décadas foram realizados inúmeros programas de formação continuada de professores, e muitos deles foram avaliados e tornaram-se objeto de pesquisa. Alguns desses estudos apontaram problemas sérios, mas também identificaram propostas inovadoras, que trazem novas reflexões à área.

Como destaca Imbernón, os conhecimentos teóricos e práticos acerca da formação continuada de professores, consolidados nos últimos 30 anos, permitem identificar evidências “[...] para todos aqueles que, de uma forma ou de outra, se dedicam à formação continuada de professores. Conhecer-las implica analisar os acertos e os erros e ter consciência de tudo o que nos resta conhecer e avançar” (IMBERNÓN, 2010, p. 10). Não obstante, Gama e Terrazzan (2007) ponderam que as discussões sobre a formação continuada de professores têm direcionado seu foco, tanto com relação às mudanças nos cursos de formação inicial, quanto à busca de uma aproximação entre formação teórica e formação prática, oportunizando aos professores em serviço a continuidade da sua formação vinculada aos espaços de trabalho. Logo, compreende-se que a problemática não está nas funções atribuídas, mas na forma como os profissionais envolvidos acreditam que esses processos devem ocorrer.

Nessa perspectiva, Montero (2001) atenta também para a necessidade da constante adaptação que todo o docente deve ter. Para ela, este deve ser apto a acompanhar a sociedade moderna, motivar seus alunos por meio de novas tecnologias, considerar a importância dos meios de comunicação, não desmerecer o seu papel na formação de seus estudantes e buscar abrir a escola à comunidade, promovendo o diálogo com o mundo real de seus pupilos e, consequentemente, contextualizando aquilo que ensina. Assim, para que a melhoria ocorra de forma efetiva, considera-se imprescindível que os futuros professores sejam ensinados a pensar de forma diferente. Com isso, para Montero, os educadores necessitam entender que a escola deve estar aberta para o mundo e que ensinar é, além de uma ciência, uma arte. Posteriormente, a autora ainda explica que se devem assumir expectativas e responsabilidades e que se precisa investir profundamente na qualidade da formação dos futuros docentes (MONTERO, 2001). Com tais reflexões, compreendemos que na atualidade, há uma busca que se pauta na concepção do ensino enquanto uma vivência de racionalidade prática, que considera os alunos como seres com vivências pessoais, que extrapolam o conhecimento científico proposto em sala e que devem ser respeitados. Tal prática foi responsável pela abolição da generalização no ensino e da inserção das reflexões em relação às realidades sociais únicas, passando a ser consideradas as múltiplas individualidades dos alunos pelo professor.

Os professores também têm sido alvo e objeto de pesquisas que procuram identificar não apenas as deficiências e insuficiências de sua atuação, mas também as origens destes problemas. Essa perspectiva tem como pressuposto o entendimento de que a formação dos professores pode viabilizar mudanças significativas no quadro de dificuldades que se apresentam no âmbito escolar (MONTERO, 2001). Nesse sentido, há uma grande ênfase e credibilidade nesse viés, já que se acredita que as mudanças desejadas no âmbito da educação nacional poderão ocorrer se alavancadas por processos de formação eficientes.

Dessa forma, torna-se imprescindível repensar o perfil do professor que se quer formar e o papel das instituições formadoras, analisando e discutindo as várias realidades definidoras dessa formação. Nesse aspecto, as mudanças devido aos desafios socioeconômicos/culturais/ambientais atuais da educação em nosso país, no que se refere aos cursos de formação inicial de professores para atuarem na educação básica, têm que oportunizar para essa formação a construção de atitudes e valores necessários para uma efetivação do conhecimento e aplicabilidade de acordo com o que se está vivenciando hoje (FUSINATO, 2005). Porém, ao se deparar com o contexto escolar, a primeira visão que evidenciada é a de que a formação de professores, de fato, necessita de uma preparação profissional docente. As aulas expositivas estimulam o aprendizado passivo e, assim, os professores se acostumam apenas com a transmissão-recepção de conhecimentos, e não buscam auxiliar o aluno a construir seu próprio conhecimento. Em outras palavras, não há problematização para novas situações que possam estimular os alunos a questionar, discutir e pensar (JUSTINA, et al., 2005).

Nesse sentido, Montero (2001) acredita que é necessário aprofundar-se ainda mais nessa prática, pensando na forma com que o ensino pode ser melhorado por meio de ideias que considerem os sujeitos aprendizes de forma específica. Para tanto, deve-se pautar a vivência escolar, de um modo geral, em ações, que desencadearão reflexões que, posteriormente, serão transformadas em mais ações transformadoras. Em suma, é necessário refletir a educação individualmente e adequar-se, por meio de trabalho árduo e de forma ativa, a realidades distintas, transformando nossas aulas em um reflexo da sociedade.

Em adição, Montero (2001) faz alguns apontamentos da época que se percebeu a importância que o professor possui no mundo. Segundo ela, a formação de professores passou a ser valorizada porque esta é responsável pela qualidade do educador, que, por sua vez, é responsável pela qualidade da educação, que pode ser considerada um dos alicerces da sociedade atual. E, para que esta formação seja eficiente e que este profissional desempenhe sua função de forma satisfatória, pensa que o educador deve ser envolvido e entusiasmado frequentemente, além de receber apoio no que tange o currículo, às ideias econômicas e políticas presentes na escola, bem como em sua administração pessoal, não estando sozinho no desempenho da educação. Dessa forma, os apontamentos sobre uma compreensão da prática pedagógica do professor, especificamente nas pesquisas sobre formação e profissão docente, são tomados como mobilizadores de saberes profissionais. Nesse contexto, o professor, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. Segundo Montero, tal fator pode ser explicado por três possíveis fatores, os quais explanaremos brevemente a seguir.

Primeiramente, com essa mudança de visão, os professores, que tem competências maiores em relação à educação com o desenvolvimento de suas práticas ao longo de sua carreira docente, necessitam, por meio de uma exigência social maior, estar em constante formação, o que faz com que diversos estudos sejam necessários. Além disso, a profissão, com profissionais mais preparados, passa a ser mais valorizada perante a sociedade. Não obstante, nesse limiar, é reconhecido que houve uma grande evolução das entidades formadoras de educadores, o que leva a desencadear a formação de profissionais mais preparados para a vivência escolar. Com todas essas transformações e ideias aliadas, a década de 80, responsável por profundas mudanças no campo da educação, possibilitou uma grande melhoria nas condições de trabalho e na formação de docentes, o que fez com que tal período fosse inundado por um grande otimismo da classe, que passou a exercer sua profissão de forma diferente (MONTERO, 2001).

Nesse contexto, conhecer o professor, sua formação básica e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional tornam-se ações imprescindíveis para que se compreendam as práticas docentes dentro das escolas. Entende-se que se tornar professor é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado (NÓVOA, 1999). Dentro dessa perspectiva, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática docente, contextualizando novas circunstâncias e ressignificando a atuação do professor.

Com isso, acreditamos que trazer novas questões a respeito das práticas docentes e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria, bem como na própria prática, permite articular novos

saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010). Assim, cabe assinalar que a opção por trazer essas questões como foco das reflexões desse trabalho se deve ao fato de que são variáveis a complexidade dos elementos, das questões que se referem a formação docente e dos processos concernentes. Desse modo, nos propomos a ampliar um olhar teórico e conceitual sobre a Formação de professores.

Diante das explanações, o presente trabalho tem como objetivo caracterizar a produção acadêmico-científica sobre o tema práticas docentes, com enfoque na reflexão sobre as práticas de professores da Educação Básica, em termos de objetivos de pesquisa.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em termos de metodologia, primeiramente, foram selecionados 13 Periódicos da área de Ensino e Educação, estrato A1, no período entre 2006 e 2018, presentes no banco de dados da CAPES, com o intuito de realizar o levantamento de artigos que apresentavam termos de busca pré-estabelecidos (no título, resumo ou palavras-chaves), sendo esses termos relacionados com o tema *práticas docentes de professores da Educação Básica no Brasil*.

O levantamento consistiu na amostra final de 19 artigos de pesquisa de natureza empírica e por meio de um “Roteiro de Análise Textual” (RAT) foram realizadas as análises. Dessa maneira, buscou-se construir um tipo de análise que auxiliasse na compressão do critério investigado de cada pesquisa, objetivando interpretar e analisar com o maior aprofundamento possível. Portanto, a análise realizada resultou na *Caracterização da Produção Acadêmico-Científica sobre o tema Práticas Docentes de professores da Educação Básica*. Como opção de recorte, apresentaremos apenas uma parte dessa caracterização, a qual se refere à análise e categorização dos objetivos de cada um dos 19 artigos selecionados constituintes de nossa amostra final.

Para realizar a caracterização da produção acadêmico-científica brasileira sobre o tema “práticas docentes de professores da educação básica”, em termos de objetivo de pesquisa, primeiramente, foram selecionados 13 Periódicos da área de Ensino e Educação, estrato A1, no período de 2006 a 2018, presentes no banco de dados da CAPES. Os periódicos estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1: PACs selecionados para a Caracterização da Produção Acadêmico-Científica sobre o tema práticas docentes de professores da Educação Básica.

| N. | TÍTULO DO PAC | ESTRATO |
|-----|--|-----------------------|
| 1. | Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (UNICAMP) | A1 Educação/A2 Ensino |
| 2. | Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) | A1 Educação/A1 Ensino |
| 3. | Ciência & Educação (UNESP) | A1 Educação/A1 Ensino |
| 4. | Educação em Revista (UFMG) | A1 Educação/A1 Ensino |
| 5. | Educação e Pesquisa (USP) | A1 Educação/A1 Ensino |
| 6. | Educação e Realidade (UFRGS) | A1 Educação/A1 Ensino |
| 7. | Educação & Sociedade (CEDES) | A1 Educação/A1 Ensino |
| 8. | Educar em Revista (UFPR) | A1 Educação/A1 Ensino |
| 9. | ETD. Educação Temática Digital (UNICAMP) | A1 Educação/B1 Ensino |
| 10. | Revista Brasileira de Educação (ANPEd) | A1 Educação/A1 Ensino |
| 11. | Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Fundação CESGRANRIO) | A1 Educação/A1 Ensino |
| 12. | Paidéia (USP) | A1 Educação/--- |
| 13. | Pró- Posições (UNICAMP) | A1 Educação/A1 Ensino |

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

A partir da seleção dos 13 periódicos, realizamos o levantamento de artigos que apresentavam termos de busca (no título, no resumo ou nas palavras-chaves) relacionados ao tema “práticas didáticas de professores da educação básica”, os termos de busca definidos foram: “prática docente”, “prática didática”, “prática pedagógica”, “trabalho docente”, “trabalho didático”, “trabalho pedagógico”, “ação docente”, “ação didática”, “ação pedagógica”, “atividade docente”, “atividade didática”, “atividade pedagógica”.

Determinou-se como amostra final um total de 19 trabalhos de natureza empírica para análises e discussões. Essa seleção foi realizada com base em nossos objetivos de pesquisa. Dessa forma, após a leitura de todos os artigos encontrados com as palavras-chave definidas, chegou-se à conclusão que apenas os 19 artigos selecionados ao final das nossas leituras prévias possuíam como

foco primordial as práticas docentes de professores da educação básica. A quantidade de trabalhos delimitados para análise pode ser observada no Quadro 02.

Quadro 2: Quantidade de artigos selecionados em cada PAC.

| N. | TÍTULO DO PAC | QUANTIDADE DE ARTIGOS SELECIONADOS |
|--------------|--|------------------------------------|
| 1. | Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (UNICAMP) | 0 |
| 2. | Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) | 2 |
| 3. | Ciência & Educação (UNESP) | 4 |
| 4. | Educação em Revista (UFMG) | 2 |
| 5. | Educação e Pesquisa (USP) | 2 |
| 6. | Educação e Realidade (UFRGS) | 0 |
| 7. | Educação & Sociedade (CEDES) | 3 |
| 8. | Educar em Revista (UFPR) | 2 |
| 9. | ETD. Educação Temática Digital (UNICAMP) | 1 |
| 10. | Revista Brasileira de Educação (ANPEd) | 1 |
| 11. | Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Fundação CESGRANRIO) | 1 |
| 12. | Paidéia (USP) | 0 |
| 13. | Pró-Posições (UNICAMP) | 2 |
| Total | | 19 |

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

O quadro acima nos mostra que há uma distribuição razoavelmente homogênea em diferentes revistas quanto ao número de artigos que tratam sobre o tema de estudo de nosso interesse, ou seja, sobre as práticas docentes/pedagógicas. Podemos observar que não há um grande número de publicações sobre o tema, e nem mesmo concentração em um determinado periódico científico, o que nos leva a crer que o tema, apesar de ser amplamente citado, carece de estudos mais profundos, pois pode estar sendo retratado de formas superficiais. Além disso, cabe também pensar nesse tema como um campo que pode merecer uma maior atenção pela comunidade científica, como a criação de um periódico específico para estudos que se voltem a este tipo de reflexão no campo das ciências da educação. Tais pressupostos se tornam plausíveis ao nos embasarmos nos pensamentos de Montero (2001) e de Gama e Terrazan (2007), que nos colocam que esta valorização da formação de professores enquanto área a ser estudada se deve ao reconhecimento que o educador adquiriu nos últimos anos, como agente de suma importância para a qualidade da educação, principalmente por meio de propostas diversas implementadas nos últimos anos, em diversos níveis de ensino, que visam melhores condições e desenvolvimento de saberes desse profissional, em vias de formação continuada, ou seja, em seu pleno gozo de exercício docente.

No quadro 3 apresentamos uma descrição mais detalhada dos trabalhos analisados, em termos de títulos, periódicos, autores e ano da publicação.

Quadro 3: Identificação dos artigos selecionados para análise.

| IDENTIFICAÇÃO DOS ARTIGOS | | |
|---------------------------|---|--|
| CÓDIGO | TÍTULO | PERIÓDICO/ AUTOR/ ANO |
| 01 | O trabalho pedagógico na construção social da excelência escolar | Educação & Sociedade. Vasconcellos, M, D. 2006. |
| 02 | A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares | Educar em Revista Crus, G,B. 2007. |
| 03 | Professor Pesquisador: O caso Rosa | Ciência & Educação. Villani, A; Freitas, D; Brasilis, R. 2009. |
| 04 | Mediações simbólicas na atividade pedagógica | Educação e Pesquisa. Bernardes, M, E, M; Moura, M, O. 2009. |
| 05 | A possibilidade de incorporar a pesquisa na prática | Educação em Revista. |

| | | |
|----|---|--|
| | cotidiana do professor do ensino fundamental | Oligurski, E, M; Pachane, G, G. 2010. |
| 06 | A prática pedagógica e a criação de um contexto favorável para a aprendizagem de ciências no ensino fundamental | Ciência & Educação. Galian, C, V, A. 2012 |
| 07 | As novas propostas curriculares e a prática pedagógica | Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas). Tura, M, L, R. 2012. |
| 08 | Professores de Escolas primárias na França e ensino de Geografia: saberes escolares disciplinares e práticas de ensino | Pro-Posições. Philippot, T. 2013. |
| 09 | Os aspectos metodológicos da prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental | Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Fundação CESGRANRIO) Silva, T, F; Portilho, E, M .L. 2013. |
| 10 | Aproximações e diferenças entre práticas docentes em diferentes contextos escolares | Pro-Posições. Giraldi, L, P, B; Sigolo, S, R, R, L. 2015. |
| 11 | A prática docente e o dialogismo Bakhtiniano: o ensino como um ato responsável | Ciência & Educação. Catarino, G, F, C; Barbosa-Lima, M, C, A; Queiroz, G, R, P, C. 2015. |
| 12 | O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente | Educação em Revista. Scarinci, A, L; Pacca, J, L, A. 2015. |
| 13 | A pesquisa na prática docente em projeto de formação continuada: ideias e práticas em debate | Educação & Sociedade. Silva, F, K, M; Compiani, M. 2015. |
| 14 | Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações | Educação e Pesquisa. Franco, M, A, S. 2015. |
| 15 | O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia | Educar em Revista Stano, R, C, M, T. 2015. |
| 16 | Referentes e critérios para a ação docente | Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas). Silva, V, G; Almeida, P, C, A; Gatti, B, A. 2016. |
| 17 | Análise da práxis docente em Biologia no ensino secundário português | Ciência & Educação. Medeiros, F, V, G; Catunda, A, C, V; Rodrigues, M, J, A, M; Cavalcante, C, A, M. 2017. |
| 18 | Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa | Revista Brasileira de Educação. Marques, E, S, A; Carvalho, M, V, C. 2017. |
| 19 | Possibilidades de ressignificações nas práticas pedagógicas emergentes da gamificação | Educação Temática Digital. Martins, C; Giraffa, L, M, M. 2018. |

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Para análise dos artigos selecionados, foi utilizado um Roteiro de Análise Textual (RAT)³ para

³O RAT utilizado para analisar o critério de análise "objetivo de pesquisa" dos 19 artigos selecionados é *de autoria do professor Eduardo A. Terrazzan em conjunto com o Grupo de Pesquisa INOVAEDUC*, estabelecido como instrumento de coleta de informações para diversos tipos de documentos (artigos PAC, dissertações de mestrado, teses de doutorado). O RAT procura

pesquisa empírica com o seguinte critério de análise: (1) Objetivo de Pesquisa. Para caracterizar os artigos a partir desse critério de análise, realizou-se uma leitura intensa dos 19 artigos que constituíram a amostra final. Como procedimento para o tratamento e análise das informações coletadas, estabelecemos categorias que objetivaram interpretar e analisar o critério de análise definido com o maior aprofundamento possível.

3. ANÁLISE E CONSTITUIÇÃO DAS CATEGORIAS REFERENTE AO CRITÉRIO DE ANÁLISE ESTABELECIDO: OBJETIVOS DE PESQUISA

Realizou-se a análise e categorização dos 19 artigos de natureza empírica, constituintes da amostra final do trabalho, por meio da utilização do RAT para análise de pesquisa de natureza empírica, com o seguinte critério de análise: objetivo de pesquisa. Diante da análise realizada, de acordo com o Quadro 4, foram constituídas as seguintes categorias, em termos de objetivos de pesquisa.

Quadro 4: Constituição de categorias: Objetivos de Pesquisa.

| CONSTITUIÇÃO DE CATEGORIAS: OBJETIVOS DE PESQUISA | | | |
|---|---|---|--|
| N. | TÍTULO DO ARTIGO | OBJETIVO DE PESQUISA (ORIGINAL) | CATEGORIA |
| 1. | O trabalho pedagógico na construção social da excelência escolar | Demonstrar as transformações do sistema educativo no ensino secundário da França. | Análise do Sistema Educativo |
| 2. | A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares | Refletir acerca da importante posição a ser assumida pelos professores nos processos que desencadeiam reformas curriculares. | Análise do Sistema Educativo |
| 3. | Professor Pesquisador: O caso Rosa | Análise e interpretação da experiência de Rosa como pesquisadora num curso de pós-graduação e como professora de Biologia numa escola pública numa cidade do Estado de São Paulo. | Percepções e concepções de professores |
| 4. | Mediações simbólicas na atividade pedagógica | Investigar os diferentes tipos de mediação simbólica na atividade pedagógica. | Mediação e prática docente |
| 5. | A possibilidade de incorporar a pesquisa na prática cotidiana do professor do ensino fundamental | Discutir a possível articulação entre ensino e pesquisa na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. | Mediação e prática docente |
| 6. | A prática pedagógica e a criação de um contexto favorável para a aprendizagem de ciências no ensino fundamental | Identificar, com base em registros de observações de aulas de ciências no Ensino Fundamental II, em uma escola da rede pública estadual do município de Valinhos, SP, se a prática pedagógica pode criar condições que potencializem ou limitem a exigência conceitual no tratamento do conhecimento. | Mediação e prática docente |
| 7. | As novas propostas curriculares e a prática pedagógica | O artigo focaliza propostas curriculares em processo de implantação em uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro, à luz das novas políticas curriculares que transitam nos contextos mais amplos do campo educacional e que se apoiam em discursos em torno do significativo desempenho escolar, retratado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Analisa também os discursos de produção da performatividade e dos novos modelos de gerência | Análise do Sistema Educativo |

sistematizar as informações presentes nos documentos analisados. Alguns elementos textuais de caráter geral para o meio acadêmico que o RAT procura sistematizar são: (i) Temática central; (ii) Foco do estudo; (iii) Objetivo; (iv) Metodologia; (v) Evidências e Constatações; (vi) Resultados; e (vii) Conclusão. O RAT encontra-se no anexo I do artigo.

| | | | |
|-----|---|--|--|
| | | da vida escolar e do trabalho docente. | |
| 8. | Professores de Escolas primárias na França e ensino de Geografia: saberes escolares disciplinares e práticas de ensino | A análise da atividade didática dos docentes generalistas, a partir de gravações de vídeo de aulas de Geografia e de entrevistas de autoconfrontação demonstra uma forma de marginalização dos saberes escolares disciplinares nas práticas de ensino. | Mediação e prática docente |
| 9. | Os aspectos metodológicos da prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental | Analisar a percepção e a atuação dos professores de 1º ano em relação a ampliação do ensino fundamental de nove anos, em duas escolas do município de Curitiba/Paraná, com ênfase nos aspectos metodológicos e relacionais de sala de aula. | Percepções e concepções de professores |
| 10. | Aproximações e diferenças entre práticas docentes em diferentes contextos escolares | Problematizar práticas docentes observadas em sete turmas, distribuídas entre quatro unidades de ensino, com o intuito de contextualizar diferenças e aproximações entre as práticas estabelecidas em cada ambiente. | Mediação e prática docente |
| 11. | A prática docente e o dialogismo Bakhtiniano: o ensino como um ato responsável | Discutir o papel da dimensão dialógica no ensino, pensando a formação para cidadania como consequência do processo de construção do conhecimento. | Mediação e prática docente |
| 12. | O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente | Em um programa de desenvolvimento profissional docente com tais intenções, analisamos como o formador conduziu o aprendizado sobre o planejamento e também o modo como foram concretizados os objetivos específicos e gerais do programa. | Mediação e prática docente |
| 13. | A pesquisa na prática docente em projeto de formação continuada: ideias e práticas em debate | Refletir sobre os passos da pesquisa colaborativa desenvolvida no âmbito do projeto Anhumas na Escola e os principais resultados dessa colaboração refletidos nas diferentes práticas de pesquisa docente desenvolvidas pelos professores. | Mediação e prática docente |
| 14. | Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações | A análise desses dados, realizada por meio da hermenêutica crítica, permite a discussão de três objetivos: a) analisar a abrangência e as possibilidades da prática pedagógica como espaço de contradição e de resistência; b) compreender a importância da pedagogia como ciência que pode esclarecer e indicar reflexões para as resistências que, inexoravelmente, impõem-se às práticas; e c) identificar as possibilidades da pesquisa-ação pedagógica como instrumento de mediação das contradições e como dispositivo formativo na negociação de sentidos que emergem das práxis. | Mediação e prática docente |
| 15. | O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia | Compartilhar experiências docentes, estreitando a relação teoria-prática de ensino a fim identificar os sabores do ensinar, as formas de trabalhar em sala de aula, a intencionalidade da ação e os resultados da ação planejada. | Percepções e concepções de professores |
| 16. | Referentes e critérios para a ação docente | Construção de parâmetros categoriais que pudessem nortear e fundamentar processos de formação inicial ou continuada de professores, bem como apoiar o acompanhamento e a avaliação da ação docente em uma perspectiva formativa. | Mediação e prática docente |
| 17. | Análise da práxis docente em Biologia no ensino | Analisar as práticas pedagógicas empregadas pelos professores portugueses de Biologia que | Mediação e prática docente |

| | | | |
|-----|---|---|----------------------------|
| | secundário português | favorecessem o desenvolvimento de habilidades e de competências no ensino desta disciplina. | |
| 18. | Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa | Investigar mediações constitutivas de professores e alunos que desenvolvem com sucesso práticas educativas. | Mediação e prática docente |
| 19. | Possibilidades de ressignificações nas práticas pedagógicas emergentes da gamificação | Problematizar práticas pedagógicas, desenvolvidas durante um experimento de formação continuada (oficina gamificada) com referência no modelo de atividades gamificadas proposto, apontando afastamentos e aproximações da concepção de gamificação e os possíveis indícios de ressignificações que emergiram desse processo formativo. | Mediação e prática docente |

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

No quadro acima, a primeira coluna apresenta o “Título” do artigo, em ordem da análise, numeradas inicialmente de 1 ao 19. Na segunda coluna foi descrito o objetivo de pesquisa (original) identificado em cada artigo. Já na terceira coluna é apresentada a categoria estabelecida a partir da análise dos objetivos.

Para uma compreensão de forma mais geral e, ao mesmo tempo, que melhor especifique os resultados encontrados, dividimos os artigos a serem analisados em 3 categorias heterogêneas principais: a) *Mediação e prática docente*, que abarca trabalhos voltados a reflexões de atividades didáticas/pedagógicas de origens diversas e/ou embasam no papel do professor enquanto mediador de saberes e currículos; b) *Percepções e concepções de professores*, que visam pesquisas que buscam explicar percepções e reflexões de professores sobre a sua prática e sobre o “ser professor”; e c) *Análise do Sistema educativo*, que compreendem análises voltadas às reflexões sobre reformas curriculares e da macroestrutura estadual de ensino. Partindo desses pressupostos, acreditamos que algumas reflexões são plausíveis, como as colocadas na próxima seção.

De modo geral, as categorias estabelecidas tiveram ocorrência de publicação de 2006 a 2018, exceto nos anos de 2008, 2011 e 2014, em decorrência da não publicação de artigos com o foco da pesquisa relacionado ao tema “*práticas docentes de professores da educação básica*”. Colocamos em pauta a heterogeneidade que abarca essas três categorias e, portanto, buscaremos explicar o que decorre em cada uma e o que levou a agrupar tal questão em dada categoria.

Sendo majoritária, a categoria *Mediação e prática docente* abrange os trabalhos de número 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18 e 19, o que representa o total de 13 dos 19 artigos selecionados. Esses artigos possuem como foco central a mediação e a articulação do professor em uma atividade pedagógica, principalmente à nível de ensino básico, quer em atividades realizadas a nível local em uma dada região ou dada escola/instituição, quer a níveis macroestruturais que abordam de formas mais generalistas o papel do professor como intermediador de construção de saberes e de aprendizagens dos alunos. Observamos que essas reflexões sobre o professor como mediador ocorrem em sua maioria pela observação de práticas dialógicas do professor, gravadas por vídeo ou por registros pessoais, por meio de análises realizadas por pesquisadores, pelo próprio professor ou por meio de reflexões a partir de projetos de formação de professores que possuem vieses governamentais ou de iniciativa autônoma.

Não obstante, em menores proporções, e não desconexas da primeira, mas complementares, observamos outras duas categorias. Visando dar enfoque ao olhar do próprio docente, a categoria *Percepções e concepções de professores* reuniu apenas 2 artigos. Nessa categoria buscamos agrupar artigos que visam refletir estritamente o pensamento do professor sobre a sua própria prática, visto que buscamos pautar a mediação como forma de lançar outros olhares sobre o fazer e prática docente. Consideramos que dar um enfoque ao olhar do professor, que é próprio de suas histórias de vida e de ideologias que constituem a sua visão de mundo, é também considerar a sua subjetividade, dando a devida importância a sua voz, que não deve ser meramente relatada sob a voz de outros, como ocorre no caso dos relatos de pesquisadores, mas exaltada sob a luz de si, em forma de práticas reflexivas. Assim, mesmo que esta análise não seja feita propriamente pelo professor no processo de pesquisa, ela é feita a partir da imersão de quem se fez atuante no processo da construção do saber.

Como última categoria, visando um olhar para a macroestrutura do poder e do saber, a categoria *Análise do Sistema educativo* apresenta 3 artigos. Compreendendo que políticas diversas de Estado regem e direcionam os processos formativos e educacionais vigentes na sociedade

contemporânea, consideramos que se trata de um caso específico olhar para as propostas e reformas curriculares decorrentes de gestões e políticas implantadas nos últimos anos, em diferentes esferas sociais e localidades. Nesse sentido, compreendemos que atores diversos integram os sistemas educacionais, o que nos leva a (re)pensar a organização das políticas públicas e das instituições que se consolidam enquanto meios, e também enquanto fins, educacionais. Em suma, consideramos que “ser professor” implica em integrar e absorver as políticas de Estado, em consonância com as relações de poder nele existentes, e por isso são cabíveis análises dessa macroestrutura sociopolítica.

Aliado a essas 3 categorias, que não se colocam como excludentes, mas como complementares, está o fato de que a formação de professores, desde a década de 1990, vem assumindo importante papel em sua qualificação, impulsionada principalmente por ações na formação continuada em diferentes instâncias dos sistemas públicos de ensino, elaboradas e desenvolvidas em vários aspectos e formas (GAMA e TERRAZAN, 2007). Nesse mesmo sentido, podemos considerar que os estudos sobre a formação de professores passaram a ser não apenas uma forma de descrição do trabalho docente em sala de aula, mas de sua mediação, de seus saberes docentes, de suas práticas, não apenas relatando-as, mas refletindo, por e através delas, sobre os sujeitos envolvidos e o processo de ensino-aprendizagem em suas construções críticas, e não únicas ou fechadas. Assim, se anteriormente os trabalhos sobre os fazeres docentes eram descritivos, atualmente eles possuem interesses políticos e reflexivos (IMBERNÓN, 2010). Nesse sentido, concordamos com Montero (2001) quando a autora nos coloca que a formação de professores passou a ser valorizada por esta ser indispensável para a formação do educador, sendo a qualidade indispensável, já que o professor é o alicerce de toda a educação e, conseqüentemente, da sociedade atual.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas acerca da caracterização de pesquisas recentes sobre o tema “*práticas docentes de professores da Educação Básica no Brasil*,” permitiram evidenciar, que, além de haver poucos trabalhos publicados, os mesmos ainda necessitam de um maior aprofundamento de aportes teórico-conceitual e teórico-metodológico sobre o tema em questão, pois em muitos trabalhos é evidenciado apenas relatos de experiências de práticas docentes, e não há um aprofundamento maior de aportes para que se compreendam de fato questões que envolvem esse tipo de ação, como por exemplo, métodos de planejamento de planos de aula e metodologias de ensino e de aprendizagem.

Diante disso, observamos que, mesmo com os avanços em termos de reflexibilidade das práticas docentes e pedagógicas, muitos trabalhos ainda pautam na descrição do fazer docente, não aprofundando a sua mediação, suas percepções e as estruturas políticas, que o performam de maneira eficaz e profícua. Nesse viés, concordamos com afirmações de que houve progressos relativos à elaboração de pesquisas que se voltam a (re)pensar na formação de sujeitos críticos, na ação docente e em suas práticas. No entanto, acreditamos que há uma carência demasiada em termos de olhares para as políticas que envolvem o docente e sua formação, necessitando de estudos mais amplos a respeito das práticas docentes em diversas esferas do pensamento científico, à níveis epistemológicos, ontológicos, políticos, ideológicos, sociológicos e filosóficos, tal como são discutidos nos embates das ciências da educação e nos âmbitos de sua pesquisa acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDES, M. E. M.; MOURA, M. (2009). O. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. **Educação e Pesquisa**, v.35, n.3, 2009, p. 463-478.

CRUZ, G. B. (2007). A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar em Revista**, n.29, 2007, p.191-205.

CATARINO, G. F. C.; BARBOSA-LIMA, M. C. A.; QUEIROZ, G. R. P.C. (2015). A prática docente e o dialogismo bakhtiniano: o ensino como um ato responsável. **Ciência & Educação**, v. 21, n. 4, 2015, p. 835-849.

FUSINATO, P. A. (2005). O estágio supervisionado e a formação do professor de ciências. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 5, 2005, Bauru. **Anais...** Bauru: ABRAPEC, 2005. 1 CD-ROM.

FRANCO, M. A. S. (2015). Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v.41, n.3, 2015, p. 601-614.

GALLIAN, C. V. A. (2012). A prática pedagógica e a criação de um contexto favorável para a aprendizagem de ciências no ensino fundamental. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 2, 2012, p. 419-433.

GAMA, M. E.; TERRAZAN, E. A. (2007). Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país. **ENCONTRO ANUAL DA ANPED**, 30, 2007, p. 1-18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3846--Int.pdf>. Acesso em: 02.fev.2019.

GARCIA, C. M. (1997). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IIE, 1997.

GARCIA, M. (1999). **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto/POR: Porto Editora. (Coleção "Ciências da Educação", 2), 1999. ISBN 972-0-34152-1.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. (1998). **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira de Lima. 3.ed. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1998. (Coleção "Fronteiras da Educação"). ISBN 85-7429-003-3.

GIL-PEREZ, D. CARVALHO, A. M. P. (2009). **Formação de professores de ciências**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIRALDI, L. P. B.; SIGOLO, S. R. R. L. (2015). Aproximações e diferenças entre práticas docentes em diferentes contextos escolares. **Pró-Posições**, v.26, n.3, 2015, p.239-255.

IMBERNÓN, F. (2010). **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JUSTINA, L. A. D. F.; FERRAZ, D. F.; BARROS, J. H. S. B.; POLINARSKI, C. A.; AMARAL, A. Q.; OLIVEIRA, F. M.; HOLDEFER, M. L.; SILVA, P. S. S.; PALMA, D.; REIS, C. F. R. (2005). Formação inicial de professores de ciências biológicas: uma experiência com o método de projetos. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 5., 2005, Bauru. **Anais...** Bauru: ABRAPEC, 2005. 1 CDROM.

KUENZER, A. Z. (1998). A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educ. e Soc.**, v. 19, n. 63, p. 105-125, ago. 1998.

LENOIR, Y. (2006). Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. **Educação e Sociedade**, v.27, n.97, 2006, p.1299-1325.

MONTERO, L. (2001). **A construção do conhecimento profissional docente**. Tradução de Arnaldo Pereira da Silva. Lisboa/PT: Instituto Piaget. (Coleção "Horizontes Pedagógicos", 2001. ISBN 972-771-777-2. [Obra original: La construcción del conocimiento profesional docente; Rosario/Argentina; Homo Sapiens ediciones; 2001; ISBN 950-808-332-8].

NÓVOA, A.(1991). **Profissão Professor**. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto: Porto, (Coleção "Ciências da Educação, 3"), 1991. ISBN 972-0-31403-3.

OLIGURSKI, E. M.; PACHANE, G. G. (2010). A possibilidade de incorporar pesquisa na prática cotidiana do professor do ensino fundamental. **Educação em Revista**, v.26, n.2, 2010, p.249-276.

PHILIPPOT, T. (2013). Professores de escolas primárias na França e ensino de Geografia: saberes escolares disciplinares e práticas de ensino. **Pró-Posições**, v.24, n.1, 2013, p.79-92.

SCARINCI, A. L.; PACCA, J. L. A. (2015). O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente. **Educação em Revista**, v.31, n.2, 2015, p.253-279.

SILVA, F. K. M.; COMPIANI, M. (2015). A pesquisa na prática docente em projeto de formação continuada: ideias e práticas em debate. **Educação e Sociedade**, v.36, n.133, 2015, p.1099-1115.

SILVA, T. F.; PORTILHO, E. M. L. (2013). Os aspectos metodológicos da prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental. **Ensaio: Avaliações e Políticas Públicas em Educação**, v.21, n.80, 2013, p.473-496.

SILVA, V. G.; ALMEIDA, P. C. A.; GATTI, B. (2016). A. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.16, 2016, p.286-311.

STANO, R. C. M. T. (2015). O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia. **Educar em Revista**, n.57, 2015, p.275-290.

TARDIF, M. (2014). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TURA, M. L. R. (2012). As novas propostas curriculares e a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, 2012, p.790-805.

VASCONCELLOS, M. D. (2006). O trabalho pedagógico na construção social da excelência escolar. **Educação e Sociedade**, v.27, n.97, 2006, p.1089-1112.

VILLANI, A.; FREITAS, D.; BRASILIS, R. (2009). Professor pesquisador: o caso Rosa. **Ciência & Educação**, v.15, n.3, 2009, p. 479-496.